РОССИЙСКАЯ СОЦИАЛИСТИЧЕСКАЯ ФЕДЕРАТИВНАЯ СОВЕТСКАЯ РЕСПУБЛИКА

Пролетарии всех стран, соединяйтесь!

ф.5

НАРОДНЫЙ КОМИССАРИАТ ПО ПРОСВЕЩЕНИЮ

I 47/469

НАРОДНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ СОЦИАЛИСТИЧЕСКИЙ ОРГАН, ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЙ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ и НАУЧНЫЙ

№ 21—22

АПРЕЛЬ—МАЙ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
1921

Основы социального воспитания с точки зрения коммунизма.

Неоднократно указывалось в литературе, что уже условия капиталистического хозяйства, втягивающие в работу вне дома не только отца, но и мать, требуют социального воспитания детей вместо прежнего индивидуального. Это требование еще более подчеркивается; становится еще более настоятельным при теперешней революционной ломке всех старых устоев и лихорадочном строительстве, которое захватывает как мужчину, так и женщину и делает фактически беспризорными детей даже вполне интеллигентных, даже стоящих на уровне требований современной педагогики родителей. Но если беспризорны и дети, имеющие родителей, то что же говорить о той массе сирот и полусирот, которая создана войнами, эпидемиями и общей разрухой, о массе детей наших красноармейцев, принужденных бороться на фронтах? Отсутствие или недостаточность социального воспитания для них влечет за собою массовую гибель детей,—нашего будущего, усиливающуюся заболеваемость и смертность их, одичание, детскую спекуляцию, так-называемую преступность и дефективность, которые являются настоящим бедствием современности.

Но кроме властно диктуемой жизнью необходимости социального воспитания, оно необходимо и при теоретическом подходе к вопросу с точки зрения идей коммунизма. Для нового строя нужны и новые люди, для продолжения и завершения нашего строительства нужны люди, с детства проникнутые светлыми принципами коммунизма. Если на всех нас, более или менее, висят цепями старые буржуазные привычки, в которых мы воспитались, то дети наши, возрастающие в новых условиях, могут и должны быть счастливее нас. Они должны быть воспитаны социально.

Что же такое социальное воспитание и каковы его основные принципы? Противополагаясь воспитанию индивидуальному, обособленному в каждой семье по своему, на свой образец — оно тем самым должно класть в основу уменье жить и творить коллективно. Если этого уменья была лишена предыдущая буржуазная эпоха во всех странах, то на Руси, с царящим в ней самодержавием, все жили как бы за перегородками, мысль каждого работала в одиночку, не исправляемая и не направляемая другими, принимала часто уродливые формы (типы Достоевского, Чехова); ценные свойства ума и воображения вместо того, чтобы претворяться в жизнь, выливались в оторванный от действия критицизм, в бесплодную фантастику. Эти типы изломанных людей, людей, являющихся в тягость и себе и другим, толпятся во всей нашей литературе вчерашнего дня и громко, для всех имеющих уши слышать, кричат против тех индивидуалистических предрассудков, что яко бы общественное воспитание подавит индивидуальность, выльется во что-то стадное. Когда мы имеем дело с массовыми уклонениями от нормального человека, то первая задача культуры и воспитания—бороться с нежизненным и больным,—выломав все перегородки, дать свежему ветру общественности провентилировать все эти затхлые углы. И лишь тот, кто не верит в прогресс человечества, может бояться, что разрушение этих перегородок, дававших иногда, наряду с массовыми уродствами, выдающихся гениев и сильных вождей, может повести к ослаблению идейных и волевых импульсов—инициативы.

Общественное воспитание должно сгладить углы, шероховатости, должно дать всем уменье жить и творить в коллективе,—что так необходимо при современном выступлении коллектива на первый план,—а исключительные дарования и сильные личности выдвинутся и на этом фоне, он не сможет затушевать их. Конечно, мы не будем высказываться против необходимости индивидуального подхода, педагогической работы с каждой личностью. Поле для углубления педагогической работы громадное, но сначала, как при всяком новом строительстве, нам надо взять вширь, наметить все главные абрисы и вехи нашей работы. Таковыми являются коллективные навыки.

Для развития их дети должны с раннего детства воспитываться вместе, проявляться коллективно (в общих играх, работах, обязанностях по отношению к коллективу), творить коллективно,—в лепке, аппликации, в украшении комнат, выполнять каждому отдельную свободно выбранную им часть работы, с тем, чтобы соединение их дало коллективный труд. На место индивидуального соперничества должно встать коллективное: стремление со стороны каждого внести свою наивозможно лучшую часть в общую работу. Радостное сознание своего участия в общей работе заставляет каждого чувствовать себя

частицей этого коллектива, любить его, заботиться о его благе и достижениях больше, чем о личных. И к развитию этих чувств должны стремиться коммунистически настроенные воспитатели. В противоположность прежнему времени пусть детям доставляет радость соревнование не друг перед другом, а групповое,—то что их коммуна, их детский городок устроил наилучше свою жизнь, убрал всех красивее свой дом, дал лучший праздник, лучшую выставку работ или музей и т. д.

Конечно, научно подготовленные педагоги на всех стадиях развития ребенка для нас необходимым но, при недостатке их, руководство этими чувствами, внедрение их возможно и для не особенно опытного педагога, если он сам проникнут этими принципами, если он любит детей и любит свой коллектив. Эти коллективные работы, как будто бы мелочь на первый взгляд, развивают коллективное сознание в детях и незаметно приучают их к коллективной жизни и творчеству.

Второй основой социального воспитания является труд и трудовые навыки. Без труда, равно обязательного для каждого члена коммуны, не может быть коммуны, не может быть коммунизма. Каждый должен вносить свою посильную долю труда в общую жизнь. Коммуна не может терпеть паразитов. К этому надо привыкать также с детства, с раннего детства, ибо только то внедряется прочно и естественно, что внедряется с самого детства. Это должно быть посильно, незаметно и по возможности радостно, но обязательно с раннего детства.

— «Все то же пресловутое самообслуживанье», скажут нам.—«Да, и самообслуживанье также, ибо кто-нибудь и его должен проводить, а коммунизм не мирится с тем, чтобы одни делали для других более трудную и неприятную работу, тут могут приниматься в расчет лишь физические силы каждого. И поэтому на правильном пути стоит 4—5 летний ребенок, который не дает вам,—хотя бы ложился позже обыкновенного и был утомлен,—открыть его постельку, а заявляет: «я сам». И потом, старательно выполнив этот небольшой процесс, приглашает вас посмотреть, как он сделал «сам». Или другой такого же возраста, который, хоть и пыхтя, обходит обеденный стол; кладя подле каждого прибора порцию хлеба и решительно откажется от того, чтобы вы помогли ему. Они незаметно для себя привыкают быть не бесполезными трутнями в коммуне и проникаются справедливой гордостью, что они не таковы, а также ранней верой в свои силы. Все должно только быть посильно и в меру,—это забывают часто наши педагоги, вопящие против непедагогических приемов наших коммунистов не профессионалов и в то же время сводящие самообслуживание к тяжелой и неприятной работе, взваливаемой почти исключительно на детей и вредящей их неокрепшим силам. Мы видели не мало уродливого применения самообслуживанья, но всякий принцип можно довести до абсурда, и из-за неправильного его применения нельзя отбрасывать самый принцип. Мы слышим теперь часто: нужно не самообслуживанье, а творческий труд. И то и другое нужно,—скажем мы,—ибо жизнь требует обоих видов труда, а воспитание нельзя отрывать от жизни. Нужно, чтобы для самих воспитателей труд не казался каторжным, чтобы проводился ими просто и естественно, и так же просто и охотно будут помогать им в меру своих сил и дети. И с этой стороны воспитатели из рабочего класса, воспитатели, свыкшиеся с трудом с детства, для нас просто неоценимы. А для воспитателей интеллигентов необходимо проходить некоторый курс домоводства, чтобы протренировать себя в этом направлении. Но мы видим, что, при недостатке научно-подготовленных педагогов, второй основной принцип социального воспитания может быть еще легче, чем первый, проводим воспитателями, хотя и не профессионалами, но искренними и убежденными коммунистами.

Труднее обстоит дело с третьим «китом», на котором держится социальное воспитание,—с детским самоуправлением. Надо больше уменья и педагогической чуткости для подхода к нему, но и в нем главное: признание личности ребенка, отсутствие стремления настоять во что бы то ни стало на своем авторитете, согнуть под него личность ребенка, всего того, на чем зиждилась старая педагогика. Поэтому всем педагогам старого типа детское самоуправление представляется nonsens'ом, анархией, отрицанием всякой педагогики. При таком убеждении они не могут, конечно, проводить его. И педагогам молодым, а также не профессионалам, оно понятнее и доступнее. Им не приходится ломать в себе старых, годами сложившихся и старой наукой вскормленных воззрений на непогрешимость воспитателя, на незыблемость его авторитета, на tabula rasa, представляемую из себя ребенком и т. д., и т. п.

Еще Писарев указывал, в разборе личности Молотова, на ту положительную сторону, которую имело отсутствие авторитета в его воспитании, отсутствие всякой ломки, сознание себя с детства полноправной личностью, смеющей высказывать свое мнение, с которым считаются. Мы, как коммунисты, должны прибавить к этому, что этой личности должно быть предоставлено с детства право влиять на окружающую его жизнь, строить ее сообразно своим взглядам и убеждениям; обязанность участвовать в этой коллективной работе. Только тогда воспитается с детства коммунист, сознающий свою ответственность за формы окружающего его строя и свою полноправную роль в нем. И поэтому нам необходимо проводить теперь же самоуправление в наших детских домах, несмотря на трудность и сложность этой задачи.

Как во всех сферах нашей работы нам приходится сейчас брать общие контуры,—«грубо ковать», как кузнец Некрасова, который «в чем погрешу и чего не доделаю, думал, исправят потом»,—но спешил ковать. И поэтому мы приветствуем проведение самоуправления в детских домах нашими рабочими-коммунистами, кучки протоколов детских собраний, привезенных нам из глухих углов,—Оренбурга, Бузулукского уезда Самарской губ. и т. п., как свидетельство того, что там идет та общая работа социального воспитания, которая необходима нам. Конечно, в нее надо влить много педагогических сил и уменья и к этому мы должны стремиться, но первым требованием, предъявляемым нами к нашим педагогам, должно быть признание ими основных принципов нашего социального воспитания и воля к проведению их.

Нашей очередной и первостепенной задачей должно быть открытие целой серии курсов для наших молодых коммунистов и коммунисток, желающих работать в качестве воспитателей. При этом прохождение теории должно все время чередоваться с практикой. Молодые курсанты, среди них воспитанники наших детских домов, на своем горбу узнавшие всю тяжесть сиротского воспитания в прежнее время, проходят первые краткосрочные курсы и отправляются в качестве помощников воспитателей на стаж в детские дома. Натолкнувшись там, на практике, на целый ряд вопросов, они приезжают на вторые, затем после нового стажа на третьи курсы, и т. д. Порою это могут быть эпизодические курсы: одни приезжают для более основательного изучения, скажем, рисования и методов преподавания его, другие—математики и т. д. Но чередование теоретического изучения с практикой необходимо как потому, что лишь при таком условии получатся неоторванные от жизни воспитатели, которых давало часто прежде длительное студенчество (а для нашего нового строительства именно необходима тесная и постоянная связь с жизнью), так и потому, что нам надо спешить строить и брать для этого всех наших молодых кузнецов, не дожидаясь, когда они смогут выйти все в инженеров. И поэтому, пока нами не создано новых педагогов-коммунистов и предстоит выбор между старыми рутинными воспитателями, людьми в футляре, и коммунистами, имеющими малую педагогическую подготовку, но стоящими на точке зрения наших основных требований от социального воспитания при искренней любви к детям, нам приходится, конечно, отдавать предпочтение последним. Конечно, существует целый ряд воспитателей не коммунистов, но далеких от всяких футляров, ищущих новых путей и отдающихся педагогической работе по призванию. С такими воспитателями нам очень желательно столковаться. Многие из них работают уже в наших детских домах и проводят прекрасно вышеуказанные принципы социального воспитания. Другие идут нам навстречу и во многом исправляют свои прежние подходы к воспитанию. Третьи—более молодые, выражают желание прослушать те или другие наши курсы, чтобы, симпатизируя общим нашим задачам, усвоить лучше те или другие наши требования.

Контакт наш со всем, что есть живого и незастывшего в воспитательной среде прошлого, очень прост и естественен и осуществляется в жизни повсюду. Конечно, не мы будем отрицать значение как общего, так и специально педагогического образования, и мы приветствуем и будем приветствовать всех идейных педагогов, идущих работать на основе наших принципов. Мы понимаем вполне необходимость как углубленной педагогической работы с детьми, так и индивидуального подхода к каждому ребенку, но все это должно происходить лишь на общей канве тех основных принципов социального воспитания, которые мы наметили выше.

Переходя затем к проведению этих принципов на практике, нам приходится констатировать, что из двух существующих типов детских домов—раздельного по возрастам, или смешанного,—мы должны отдать предпочтение второму. Вполне планомерно эти принципы могут быть проведены в детских домах смешанного по возрасту или семейного типа. Прежде всего дома эти ближе к жизни, потому что в них нет того искусственного деления по возрастам, которого жизнь не знает. А воспитание не может быть социальным, если, в противоположность прошлому, не будет тесно связано с жизнью. Мы слышали много раз по поводу слова «семейное» то возражение, что семья при данном строе разрушается, а мы, видите-ли, хлопочем о восстановлении ее. Но что возражение это чисто, так сказать, словесное будет ясно для всякого, если заменить термин «семейное воспитание» термином «воспитание в смешанных по полу и возрасту детских коммунах».

Дело не в слове, слово «интернат» связано также с массой отжившего, но, возражая против разделенных по возрасту интернатов, мы говорим о нежизненности такого деления вообще, а не вспоминаем по этому поводу качества старых интернатов.

Но разберем проведение в жизнь каждого из указанных трех принципов порознь:

Трудовой принцип, несомненно, может быть проведен с полной планомерностью лишь в таких смешанных по возрасту детских коммунах. Старшие дети принимают в них естественно наибольшее после воспитателей участие во всех необходимых работах, средние тянутся за ними, младшие подражают средним. Образуется то участие в труде, соответственно незаметной по возрасту лестнице, которое наблюдается и в крестьянской семье, в древних коммунах и повсюду в жизни. И для ребенка каждого возраста яснее и полезнее и радостнее это участие, если он видит

перед собой всю эту лестницу. Если каждому ленивo настроенному подростку будет совестно, что младшие по возрасту трудятся больше его, то и каждому малышу естественно больше хочется тянуться за старшими, незаметной лестницей превышающими его в силах, чем непосредственно за взрослыми, как это бывает в учреждениях дошкольного возраста. Незаметнее и естественнее, с меньшей затратой педагогических усилий достигается тут желательные результаты, трудовые навыки и сознание необходимости их с раннего детства.

Самоуправления и совсем нельзя иметь в детских домах дошкольного возраста, и недаром тов. Лазуркина на конференции работников просвещения и социалистической культуры заявила, что детское самоуправление—чрезвычайно трудная и сложная вещь. А мы бы сказали, что в учреждениях дошкольного возраста—даже и невозможная. Если старшим детям можно внушить, что коммуна «их» дом, что им самим поэтому надлежит организовать в ней всю жизнь, то дошкольникам, ясное дело, этого не внушить. Между тем в смешанной детской коммуне, где проводится самоуправление, младшие незаметно впитывают эти идеи и считаются уже с ними часто даже в дошкольном возрасте, как мне пришлось наблюдать в одной такой коммуне. Поскольку старшие серьезно и вдумчиво относятся к этой идее, как к одной из основ их общежития, постольку следующий за ними возраст—младшие школьники—втягиваются в нее, признают ее авторитет, хотя сами еще мало активно проявляются в этом смысле. Дошкольники, те, понятно, если являются иногда участниками, то часто пассивными, но и они, до большей степени, впитывают в себя эту идею и то, чего никак не могли бы растолковать им воспитатели, овладевает понемногу их сознанием. Эти навыки, как и трудовые, незаметно, самой жизнью впитываются детьми.

Мне пришлось этим летом присутствовать на детском собрании в одной такой коммуне смешанного типа,—в Пильцевской детской колонии, Московской губернии, для детей красноармейцев. Там было 63 человека детей от 4—5 до 14-летнего возраста; среди них от 10—15% детей интеллигентных родителей. На своих собраниях, в которых принимает участие весь школьный возраст, дети устанавливают общие правила и неуклонно проводят их в жизнь. Так, дети постановили с весны не ходить по одиночке на реку, не ходить на овраг, где водятся змеи,—и ни один из них не ходит туда. Старшие—от 10—14 лет—являются более активными членами собраний, выступают в качестве председателя, секретаря, оппонентов; младшие—школьники от 8—10 лет—больше прислушиваются, хотя вставляют и свои мнения, попросив для этого слова, вносят и свои вопросы; дошкольники призываются обычно лишь в случае уклонения их от общих правил и необходимости внушения. И надо видеть, как серьезно относятся они к этому внушению.

На том собрании, где я присутствовала, председательствовала 11-летняя девочка, дочь рабочего, круглая сирота. Эта девочка, по способностям ниже среднего, преимущественно перед другими, более старшими и способными детьми, выбирается председательницей. И надо сказать, что она идеальный председатель,—спокойный, ровный, беспристрастный, чрезвычайно строго и неуклонно проводящий свои обязанности. Секретарем был избран 14-летний мальчик, интеллигент (надо записывать, составлять протокол).

Порядок на собрании был прекрасный. Дети больше часу обсуждали свои вопросы, относясь к этому обсуждению как к серьезному, нужному «своему» делу. Маленькая председательница предлагала высказаться, давала слово, останавливая тех, кто пытался взять его вне очереди, формулировала резолюции собрания, раза два высказала порицание легкому нарушению порядка:—«Что за шептание такое?» «Товарищи, ведь у нас не игра, а собрание». Принимались эти замечания прекрасно: серьезно и сознательно. Воспитательница наравне с прочими участвовала в собрании и брала слово. Если иногда ее вовремя вносимое предложение сокращало бесплодно затягивавшиеся прения, то это выходило тактично и незаметно для детей. Случалось, что она оставалась и вменьшинстве.

Один из младших школьников хотел было возбудить вопрос «об Аркаше». Но в виду того, что собрание и без того затянулось, вопрос этот был отложен. Воспитательница рассказала мне, что мальчуган этот (8—9-ти лет) удивил ее, спросив недавно: Скоро ли будет собрание?—«А разве у тебя есть вопрос?»—Да.—«Какой же?—А я уж скажу на собрании.—«Верно об Аркаше?»—Да.—Воспитательница догадалась, что вопрос об Аркаше, потому что у этого мальчугана выходят частые конфликты с некиим Аркашей. Но характерно, что уже и этот возраст, в своих часто очень обостренных конфликтах, не обращается к авторитету воспитателей, а выжидает более авторитетного для себя детского собрания.

Дошкольники отсутствовали, конечно, на собрании. Но воспитательница рассказала мне об одном случае, когда двое дошкольников разрыли и разорили чью-то грядку (в колонии у каждой пары детей имелась своя грядка). Виновных позвали на собрание. И надо было видеть их серьезные рожицы.—«Ну, малыши»,—заявила та же председательница,—«вы должны говорить только одну правду».—Один из малышей попробовал было запираться, другой рассказал все на чистоту. Постановление собрания гласило: больше отнюдь не трогать ничьих грядок, иначе у вас будут отобраны и ваши грядки.—Дошкольники ушли так же серьезно, как и явились, и больше подобного хулиганства не производили.

В одном из очагов для детей советских служащих в окрестностях Москвы нам пришлось наблюдать, что регулярность прихода детей по утрам в очаг, за которую некоторое время боролись безуспешно воспитательницы, была достигнута постановлением детского собрания, перед которым детям, а также и матерям, в случае если задержка происходила по их вине, и приходилось отчитываться.

Но, признавая необходимость самостоятельного обсуждения детьми всех близко касающихся их вопросов, мы все понимаем, конечно, и указывала уже на это ниже, что роль педагогов в таком детском самоуправлении не мала: как старшие товарищи, они незаметно руководят, незаметно направляют и поправляют детей. Громадное поле истинно педагогической работы раскрывается тут перед вдумчивыми и чуткими воспитателями. Характеры, индивидуальности детей выступают на таких собраниях выпуклее, чем где-либо. Незакостенелые в индивидуалистических навыках, дети легче настраиваются на коммунистический лад. А затем, как неоценимо для складывающихся между воспитателями и детьми отношений то, что первые являются их старшими товарищами, подчиняющимися также вместе с ними воле коллектива, а не декретирующими то или другое. Недавно шестилетний ребенок мотивировал свое нежелание итти в один показательный Детский Сад тем, что там «все нельзя». Эдакое «все нельзя» со стороны воспитателей создает, как все мы помним по нашему детству, если не прямо враждебное отношение к «классу преподавателей», то, во всяком случае, противопоставление себя им, как другому лагерю, создает известную стену, через которую чутким воспитателям приходится пробивать бреши к детскому сердцу. При самоуправлении такая стена отнимается сразу: запрещает что-либо детям их коллектив, т.-е. они сами: несносный «класс» взрослых с их запретами уходит куда-то прочь и становится возможным вполне дружеское отношение к воспитателям.

И другая еще тягостная обуза спадает с плеч воспитателей: жалобы детей друг на друга и разбирательство этих жалоб. Как мы видели на «вопросе об Аркаше», дети на жалобы такие откладывают до собрания. Как это неоценимо с точки зрения педагогики, поймет всякий чуткий воспитатель. Дети сами собой отвыкают от скверной привычки бегать к старшим жаловаться друг на друга, попутно они привыкают и к выдержке: приходится подождать собрания.

Из сказанного о двух основных принципах социального воспитания ясно уже, что и третий—уменье жить и творить в коллективе—достигается легче и полнее в коммуне, смешанной по возрастам. Ибо, хотя опытные воспитатели проводят принцип коллективного творчества и в детских садах, но ясно, что там, где перед глазами нет картины того, чего достигают в этом отношении старшие, энергия в этом направлении будет слабее, темы—беднее, «как бедны игры детей»,—сказала одна воспитательница,—чуткий педагог, наблюдая маленьких дошкольников в яслях:—«это потому, что им некому подражать».—Общая картина возможных достижений туманнее и менее захватывающа. Одним словом будет наблюдаться то же, что и при рассмотрении проведения первых двух принципов: воспитателям придется тратить больше энергии на внедрение этих навыков, а прививаться они будут все же хуже, чем при сожительстве разных возрастов и свободном влиянии их друг на друга.

Нам делается всегда еще одно возражение. Дети должны быть разделяемы по возрастам, ибо иначе старший возраст подавляет младший. Творчество младших развивается естественнее, если они творят вполне самостоятельно.

Но ведь мы не говорим, что дети должны быть всегда вместе. При занятиях они должны группироваться, конечно, по возрастам,—старшие посещать школы, младшие—детские сады. Мы стоим за открытые двери детских домов, считаем более жизненным, чтобы они не были отделены китайской стеной от детей окрестного населения, чтобы встречались в школах, в клубах с другими детьми своего возраста.

Между педагогами детских домов, садов и школ должен быть также контакт,—регулярные собрания для обмена мнениями и данными опыта. Воспитатели детских домов могут проводить занятия в детских садах, школах и клубах данного детского городка (объединения детских домов со школами, садами и клубами для них)—или данного района. Если школ по близости нет и воспитатели принуждены устраивать занятия с детьми дома, то опять-таки, конечно, будет деление по возрастам. Да и в тех домах, дети которых посещают вне лежащие школы, должны быть особые комнаты для занятий старшего и младшего возраста. Говоря о домах семейного типа, мы имеем в виду немногочисленные детские дома (40—50 чел.). При большем по необходимости количестве детей получатся, конечно, интернаты, в которых не может быть речи о семье и приходится часто проводить деление и по возрасту, и по полу. Но кроме общих дежурств и трудовых процессов, кроме общего для всех равно обязательного самоуправления, кроме организации общих празднеств и общих игр, декламации, или пения, дети сойдутся часто вместе для общих работ,—скажем, из принесенных из сада, разукрашенных всеми цветами осени, сухих листьев,—при чем старшие будут выполнять более сложные, младшие более простые узоры и работы. Они сойдутся вместе, чтобы послушать музыку воспитательницы, ее рассказ или чтение,—(сказка Андерсена, например, может собрать детей разных возрастов:

одни поймут ее глубже, другие лишь внешнюю ее форму, но выслушают с интересом все).

Такие общие собрания детей иногда по вечерам, сплочая всю детскую коммуну, будут давать много каждому возрасту. Старших будут развлекать малыши, пробуждая в них понятно и альтруистические чувства; младшим полезно будет видеть перед собой достижения старших, их большую сознательность, большую выдержку.

Таким образом детский дом, давая простор стремлениям разных возрастов, не будет в то же время искусственно выделять эти возрасты, будет верным в миниатюре отражением жизни, где все возрасты живут вместе и влияют взаимно друг на друга, лишь с тем различием, что в детском доме чуткие педагоги будут следить, чтобы ни один из возрастов не являлся страдательным, чтобы каждый делал свои вклады по силам и получал по потребностям, как в большой, не перегруженной заботами, любящей семье.

А ведь такой семьей, в лучшем значении этого слова, должны быть как все наши коммуны,—и для детей, и для взрослых,—так и в большом масштабе коммуны разных народностей, так и общая международная братская коммуна в истинном свете, истинно понятого коммунистического учения.

А. Елизарова.

Марксизм, как метод решения педагогических проблем.

В педагогике еще до сих пор слишком много обывательщины и слишком мало научности. От подавляющего большинства педагогических рассуждений и проектов веет то бессодержательной и туманной реторикой, то безудержным и абстрактным прожекторством, то до крайности беспринципным и неустойчивым «здравым смыслом». Поражаешься, какое отсутствие определенного научного метода господствует в современной педагогике.

Но педагогика и не могла быть раньше наукой. Воспитание есть некоторый социальный процесс, и педагогика, как социальная наука, может только тогда стать наукой, когда она станет пользоваться тем методом, который, единственный, делает всякую общественную науку действительной наукой. Этот метод—марксистский. Только марксистский метод делает педагогику наукой, и только марксистская педагогика может быть свободна и от обывательской логики, и от утопических педагогических романов.

Предлагаемая бегло написанная статья имеет целью показать, как легко и вполне научно решаются основные, самые важные педагогические проблемы, раз мы приложим к ним марксистский метод.

I.

Маркс говорит: «Материалистическое учение о том, что люди представляют собою продукт обстоятельств и воспитания, и что, следовательно, изменившиеся люди являются продуктом изменившихся обстоятельств и другого воспитания,—забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми, и что воспитатель сам должен быть воспитан. Оно необходимо приводит поэтому к разделению общества на две части, из которых одна стоит *над* обществом (напр., у Р. Оуэна) («Третий тезис о Фейербахе»)». Под материалистами Маркс в данном случае подразумевает французских просветителей и материализм первой половины XIX в. Эти материалисты в социологии оставались и идеалистами: именно, они думали, что общество может быть изменено стоящими как бы вне общества воспитателями, т.-е., иными словами, что общество может быть переделано соответственно известным педагогическим идеям, в то время как Маркс указывает, что «воспитатель сам должен быть воспитан», т.-е. что и его сознание определяется его бытием.

Педагогика есть известного рода идеология. Как таковая, она не является решающим фактором в реформе общества, и воспитание вовсе не создает новых людей. Это не мешает помнить всем тем, кто утопически мечтает о том, что новая школа создаст новых людей, и в то же время приходит в отчаяние от того, что все еще нет ни новой школы, ни новых педагогов.

Когда придет новая школа? Ясно, только тогда, когда будут иметься для этого достаточные материальные предпосылки. Советская власть поступает вполне марксистски, ставя проблему школы после проблемы фронта и производства: при разрухе производства ничего, кроме разрухи школы, не может быть. Новая школа есть производная новых производственных отношений. Так было всегда, так будет и теперь.

Отовсюду слышатся жалобы, что в просвещении нет людей и что до сих пор мы еще не имеем новых учителей. Но это вполне естественно. Новый педагог — это прежде всего человек новой психологии и новой идеологии. Только марксист может быть педагогом социалистической, т.-е. марксистской трудовой школы. Но сейчас странно было бы требовать, чтобы та мелкобуржуазная интеллигенция, из среды которой обычно вербуются педагоги, была уже марксистской. На фронте Красной армии и красного труда решается вопрос о новом учителе и новой школе.

II.

Но что такое новая педагогика? На практике она обычно мыслится, как «трудовая школа», сильно сдобренная «свободным воспитанием». Но марксисту-педагогу необходимо решительно отмежеваться от «трудовиков-педагогов» и «анархо-либералов» в педагогике.

Идеи свободного, так-называемого естественного воспитания связаны с именем Руссо и являются отражением в педагогической идеологии тех производственных отношений, которые в экономической идеологии проявились в учении физиократов и в знаменитом лозунге «laissez faire, laissez passer». Эта параллель ясно демонстрирует нам классовую подкладку «свободного воспитания», и, вполне очевидно, ни культ «природы», ни «laissez passer» не являются ни на одну и ту пролетарской идеологией.

Идеи свободного воспитания представляют собою типичный реакционный утопизм. Они исходят из существующей только в воображении педагогов-идеалистов идеальной и неизменной «природы» ребенка, которая-де определяет все бытие и развитие ребенка, игнорируя и плохую наследственность и плохую среду. Говорить о «свободном воспитании» дитяти улицы и больных родителей преступно.

«Ребенок учится исключительно на последствиях своих поступков»,—вот основная формула педагогического анархо-либерализма. Ясно, что так воспитанный ребенок может стать только очень расчетливым эгоистом и больше ничем. Руссо дал формулу воспитания «благоразумного эгоиста» Бентама, и не удивительно, но исторически неизбежно было, что именно идеолог буржуазной педагогики ультра-либерал Спенсер увлекся этой формулой естественного воспитания. Но очень удивительно, когда этой формуле следуют педагоги-социалисты.

Свободное воспитание, выражаясь словами Руссо, есть отрицательное воспитание, и свобода есть всегда «свобода от». В дни Николая II это была свобода от царского воспитания, и в этом революционное значение свободного воспитания. Но сейчас не есть ли это свобода от социалистического воспитания? Сейчас это лозунг, объединяющий реакционные слои педагогической массы, не желающие активно и определенно проводить педагогические идеи рабоче-крестьянской революции.

Анархизм не есть социализм, и в период диктатуры пролетариата анархизм особенно вредоносен. В период лозунгов организации производства и трудовой дисциплины педагогический анархизм, хотя бы и задрапированный дымкой коммунизма, например, в статьях Н. Полянского в еженедельнике «Нар. Просвещ.», совершенно несвоевременен и может работать только на школьную разруху...

Что касается трудовой школы, то этот педагогический лозунг нуждается в очень большом уяснении. Просто трудовая школа есть производная от просто трудового миросозерцания, и как не удовлетворит нас просто трудовая партия в политике, так точно не должна удовлетворять нас и расплывчатая народническая или прямо буржуазная трудовая школа. В педагогике—трудовая школа Шацкого, Кершенштейнера и др. Необходимо столь туманное понятие, как «трудовая школа», специализировать. Это значит приписать к ней два прилагательных: индустриальная и коммунистическая. Иными словами, это школа коммунистического строительства и индустриализма, как «второй части» коммунистической программы, т.-е. школа строящегося коммунистического общества.

С этой точки зрения отпадают бесконечные разглагольствования о «трудовых процессах» абстрактной школьной мастерской, о самодовлеющем «самообслуживании» замкнутой школы—коммуны типа примитивного натурального хозяйства, и о «трудовом методе» преподавания учебных предметов. Для нас становится ясным, например, что столь пропагандируемые *школьные* мастерские могут играть лишь подсобную роль при коммунистическом воспитании, но не быть самоцелью, что дело не в трудовых процессах, но в технике XX века, каковая в ее самой развитой, т.-е. коммунистической, форме должна стать основой образования подрастающего поколения (притом—существеннейшая оговорка—не «голая техника», но как социальное явление).

Проще говоря, дело не в просто трудовой школе, но в марксистской трудовой школе.

III.

Последняя фраза достаточно разъясняет нам всю нелепость многочисленных программ истории, литературы, математики, географии и др. наук по «трудовому методу». Я уже видел в Москве оду Державина «Бог», проходимую по трудовому методу, и читал немецкие программы закона божьего также по трудовому методу. Пожертвуем же трудовой метод трудовикам!

История в трудовой школе есть не корпение учеников над рисованием картинок к исторической книге, но абсолютно иное: марксистский метод познания социально-исторических фактов, каковой метод, ясно, доступен преимущественно производителям, тем, кто ориентируется в проблемах способа и организации производства. Труд в трудовой школе есть знакомство *с способами и организацией производства*, а не абсолютизация отвлеченного понятия «труд». Так, например, текстильный «труд» в школе не есть занятное увлечение ткацкой мастерской, особенно для детей 10—15 лет, а способы и организация прядильно-ткацкого производства в различные моменты. Литература в трудовой школе—не рисование картинок к стихам, но марксистская интерпретация истории литературы и со-

вое литературное творчество новой, коммунистической эпохи. Математика—математическая подготовка квалифицированного рабочего пролетарского государства, а не методическая казуистика «трудового метода» преподавания математики. Центр же трудовой школы не «трудовиков», но социалистов-марксистов—коммунистическое строительство (его факты, основы и тактика) и «вторая часть программы».

Еще раз, *наша* трудовая школа, (в отличие от трудовой школы трудовиков, народников, толстовцев, буржуазии,—марксистская школа [1]).

IV.

Марксизм—не только социология с точки зрения способа производства и производственных отношений, но и диалектика. Научная педагогика должна усвоить диалектический метод.

Что это значит? В настоящей бегло пишущейся статье ограничусь одним примером: пресловутым спором между общим и профессиональным образованием.

Тезис — образование «человека вообще», антитезис—образование «специалиста». Под туманным понятием «человека вообще» гимназическая общеобразовательная школа подразумевала вполне реальную подготовку будущего организатора бюрократического государства. Большая ошибка была думать, что из подобной школы—гимназии—можно было создать трудовую школу: гимназия разрушается, несмотря на дверную вывеску «трудовая школа II ступени». Конечно, политехническая школа есть не развитие («реформа») общеобразовательной гимназической школы, но предполагает уже отрицание последней.

Отрицание общеобразовательной гимназической школы — профессиональная техническая школа. Совершенно очевидно, что именно технические школы—Vorgeschichte политехнической школы. Часто экономический взгляд на задачи школы—гораздо более реальный шаг к настоящей трудовой школе, нежели прежние «программы старой истории по трудовому методу».

Но профессия, как устойчивое самоопределение трудящегося, есть следствие разделения труда между людьми, и как раз машинное производство несет отмену профессии, перебрасывая разделение труда на машины. Стирая противоречия капиталистического хозяйства,—противоречия машинного производства и основанного на мануфактуре разделения труда,—развитое индустриальное коммунистическое общество есть эра политехнической трудовой школы, т.-е. общеобразовательной технической школы. И это—синтез. Но сейчас лишь переходная эра—диктатура пролетариата, и политехническая школа, с ее основным предметом—общей технологией, в тумане. Лишь постепенно технологические науки с «товароведческой» точки зрения будут переходить на точку зрения невырабатываемых продуктов, но самого способа производства их. И лишь постепенно после этого будет создаваться научная технология, как обобщения отдельных *способов* производства (а не теперешние либо «товароведения» коммерческих институтов, либо махистские «философии» техники Энгельмейера и Богданова). Научная общая технология предполагает широко обобщающий технологический ум и как предпосылки — высоко развитую технику и государство производителей.

Мы идем от тезиса через антитезис к синтезу. Но мы—диалектики и, как таковые, мы умеем и осмысливать педагогическую программу текущего дня, и видеть завтрашний день школы.

П. Блонский.

Две организационные формы школьного труда.

(Из практики сельской трудовой школы.)

Экономическая наука, определяя продуктивность труда присутствием наибольшего количества потребительных ценностей при наименьшей затрате рабочей силы, устанавливает зависимость такой продуктивности, с одной стороны, от средств производства, а с другой—от наиболее усовершенствованных форм общественного разделения труда.

С педагогической точки зрения, взгляд на продуктивность труда меняется постольку, поскольку меняются причины и цели труда. Трудовая школа, поставившая целью привить бацилу коммунистического труда нарождающемуся новому обществу и дать ему политехническое образование, может признать продуктивным такой труд, который: 1) при нормальной затрате сил работающих даст максимальное количество технических навыков, достаточных для того, чтобы сделать обладателя ими способным самостоятельно воспринимать новые для него виды производства и научно исследовать их; 2) воспитает и укрепит чувство влечения к коммунистическому строю. Если признать, что наисущественное педагогическое требование, предъявляемое этой точкой зрения к школьным работникам заключается в том, чтобы открыть то, что «в

[1]) Может быть, для некоторых будет неожиданностью, что «скромные» школьные методики насквозь проникнуты классовой идеологией. Так, например, современное школьное естествознание «без человека-производителя» и с культом «на лоне природы»—естествознание *«созерцателя деревенской природы»*, классовая подоплека какового легко расшифровываема.

Пр. и Соц. Культ), как производственные организации, непосредственно заинтересованные в повышении педагогической и гражданской сознательности и активность своих членов. На ответственности Профсоюза лежит энергичная пропаганда, идеи педагогической самопомощи, особенно самокурсов.

69. Большая организационная работа выпадает на долю губ. и уездн. О. Н. О., *школьно-инструкторского аппарата*, педагогических учреждений разного типа (И. Н. О. и др.).

70. Инициатива указанных организаций, учреждений и институтов должна тесно сплетаться с самодеятельностью и инициативой шк. работников.

Только при таком условии различные формы переподготовки учительства будут жизненны и целесообразны.

71. Организацию переподготовки имеющегося в настоящее время кадра шк. работников следует считать очередной производственной задачей *государственного* значения и к реализации ее во всероссийском масштабе следует приступить безотлагательно.

А. Н. Волковский.

Москва.

Библиография.

А. Г. Калашников. Проблема индустриально-трудовой школы ближайшего будущего. Изд. Московского Отдела Народного Образования (из серии «Библиотека Трудовой Школы» № 3). М. 1919 г. 68 стр. 12 р.

Автор является представителем, если можно так назвать, «индустриального» понимания социалистической трудовой школы.

Сущность этого течения сводится к следующему: производство настоящего времени не может обойтись без труда подростков. Никакими законами нельзя заставить промышленность даже при социалистическом строе (а тем более сейчас—при полной разрухе промышленности) отказаться от труда несовершеннолетних. Но если при капиталистическом производстве труд малолетних был проклятием строя эксплоататоров, то при социалистическом он разовьется в свою полную противоположность, т.-е. станет исходным пунктом подготовки новых людей свободного труда. И это потому, что труд выйдет из «царства необходимости» и войдет в «царство свободы». Труд станет другим, свободным, творческим и будет самым верным педагогическим средством. Отсюда основная задача социалистической школы — правильная организация труда подростков в индустрии в целях образовательных, в целях подготовки человека свободного труда.

Автор сам, правда, не выдвигает на первую очередь этой социологической стороны новой школы, но она определенно чувствуется на всем протяжении книжки.

На протяжении 4-х лекций (книжка—конспект лекций, читанных автором на учительских курсах) автор затрагивает 3 основных темы: 1) идеология индустриальной школы, 2) метод трудовой школы, 3) общий организационный план школы ближайшего будущего.

В первой части автор педагогически и социологически обосновывает изложенную выше точку зрения «индустриального течения», во второй—дает основы «трудовой педагогики», в третьей—пытается наметить план построения школы самого ближайшего времени, школу переходного типа. Интересна вторая часть—метод трудовой школы. Здесь автор, критикуя среду старой школы, выдвигает новый трудовой метод, не имеющий ничего общего со старым «систематическим изложением» и дающим основы истинно-научного подхода к разрешению жизненно-возникающих проблем. Трудовой метод есть дальнейшее развитие методов активного восприятия и биогенетического. О нем много писалось в последнее время. Но его еще необходимо испытать на деле, и на основании опыта конкретизировать. Трудовая методика—дело будущего, когда можно будет перейти от общих мест к проработке наличного опыта трудовой школы.

В третьей части автор пытается набросать схему школы II ступени ближайшего будущего. Он ведет школьника в 1-м и 2-м году школы через ремесленный труд к экскурсиям на фабрики и заводы на 3-м и 4-м году школы, стремясь, во-первых, построить все образование на производительном труде в мастерских и на вопросах современной индустрии; во-вторых, научить подростка подходить к жизни с технической научной стороны.

Трудно судить, насколько автор правильно подошел к разрешению задачи по тому одному хотя бы, что все изглагается им слишком теоретически и ни в какой мере не является подкрепленным опытом. Навряд ли поэтому можно думать, что школа автора сможет быть осуществлена в жизни.

Нам кажется, во-первых, что в лучшем случае тип индустриальной школы мог бы осуществиться только в центрах крупной промышленности, а таких центров у нас очень мало, так что проблема индустриальной школы есть проблема частная, а не общероссийская, а во-вторых, так как такого «лучшего случая» нет в наличности, надо поставить ряд опытных школ индустриального типа уже по получении и учете опыта (если промышленность к этому времени станет на ноги) строить индустриальную школу, как основную для индустриальных центров.

М. Пистрак.

И. Хлебников. «Творческая Школа». (Опыт создания Единой Творческой Школы в г. Белозерске, Череповецкой губ.). Вып. I. Статьи, заметки. Белозерск. Изд. Белозерского Отдела Народного Образования. 1919 г. 52 стр. 20 р.

Содержание небольшой книжечки—отдельные наброски и статьи по поводу создания трудовой школы в Белозерске и вообще школьной реформы; затронуты, напр., темы: «Сущность школьной реформы», «Самодеятельность учащихся», «Школьное правление», «Школьная работа I ступени» (примерные программы) и др.

Бодростью и верой веет от этой книжки,—верой в «педагогическую» возможность и необходимость создания новой трудовой школы. Я подчеркиваю слово «педагогическую», так как автор подходит к вопросу не с социально-исторической стороны, а исключительно с педагогической, понимая трудовую школу не как школу производительного труда, а как школу-творческую. Автор несколько раз подчеркивает слово «творческая школа» и эти же слова ставит загла-

вием своей книжки. В этом чисто педагогическом подходе недостаток книжки, но в то же время, пожалуй, и ее достоинство.

Недостаток—так как нельзя смотреть на трудовую школу, провозглашенную октябрьской революцией только как на наилучший тип школы с педагогической точки зрения—вне зависимости от исторических условий. Октябрьский переворот выдвинул идею трудовой школы, вернее—школы производительного труда, как историческую неизбежность. Автор этого не учитывает и сбивается поэтому на понятие творческой школы,—понятие, значительно более узкое, чем «трудовая школа».

Но в этом и достоинство книжки, так как современному педагогу довольно таки далекому от «политики» важнее дать указания на педагогические преимущества трудовой школы. А с этой задачей автор справляется довольно успешно, поскольку форма беглых заметок и статей это позволяет. Кроме того, в настоящее время, когда создание настоящей социалистической трудовой школы идеального типа невозможно, и приходится строить школу переходного типа—идея «творческой» школы будет близко подходить к возможной к осуществлению школе.

Автор дает кой-какие практические указания организационного характера, хотя и не подтвержденные опытом («Централизация в новой школе», «Школьное правление»). Имеются и попытки набросать примерные планы работ (математика и русский язык на I ступени). Эти планы не сопровождаются методическими объяснениями и недостаточно глубоко продуманы. Что они дали на опыте—об этом автор обещает рассказать во II и III выпусках.

Книжка, несомненно, представляет интерес. Свою пользу в смысле пробуждения мысли педагога она дает безусловно, тем более, что автор заражает своим непосредственным энтузиазмом. Но для настоящего момента, когда пропаганда идеи новой школы должна вестись уже не словами, а делом, реальной работой, когда необходимо выявлять на свет уже накопившийся опыт, достижения и промахи, успехи и поражения,—для этого момента важнее темы, намеченные автором для следующих выпусков («История реформы школы в Белозерске» и «За четыре месяца»).

Надеемся, что они свет увидят в скором времени.

М. Пистрак.

К. Н. Корнилов. Психология пролетарского ребенка. Изд. Сибирского Отдела Народного Образования. Омск. 1920 г.

До самого последнего времени исследования о детях отличались крайней односторонностью. Они имели своим объектом преимущественно детей командующих классов. Дети пролетариата в этих исследованиях обычно игнорировались.

В своей брошюре К. Н. Корнилов использовал работу итальянской исследовательницы Ломброзо, швейцарца Чуди и группы московских учительниц. Внимательное, серьезное и любовное изучение душевной жизни пролетарского ребенка приводит к марксистской аксиоме: психика ребенка формируется теми социально-экономическими условиями, в которых протекает его жизнь. Суровая трудовая жизнь пролетариата,—жизнь тяжелая во всех отношениях, даже в самых передовых странах,—выковывает своеобразный уклад детской психики. Тягостная материальная обстановка семейной жизни рабочих уродует не только тело, но и душу пролетарских детей. Недостаточное питание, скверные жилищные условия, тяжелый физический труд, отсутствие почти всяких радостей—вот жизнь пролетарского ребенка,—не жизнь, а детская каторга. На вопрос—«какое мое наивысшее желание»,—дети рабочих отвечают, что они хотели бы иметь «маленький дом», «иметь свою кровать, чтобы никто не мешал ночью», они мечтают о сытости, об одежде, об обуви, о дровах и угле («чтобы зимой в комнате было тепло») и т. п. Многие пролетарские дети мечтают о накоплении сбережений на время старости и болезней, а также для обеспечения родителей. Буржуазный идеолог истолковал бы это стремление пролетарских детей к материальным благам, как тяготенье к буржуазному укладу жизни. Но дети сами поясняют, зачем им нужны эти блага. Оказывается, что классовая пролетарская ненависть к буржуазии, к угнетению, к эксплоатации сильна не только во взрослом рабочем,—ею горит он уже в детском возрасте. Дети в материальных благах видят средство избавиться от унижения и зависимости, средство быть свободным, «не итти в услужение к чужим людям» и т. п.

Много пролетарских детей гибнет и физически и морально. Но надо удивляться тому, что среди них не пропал бесследно идеализм, возвышенные стремления, порыв к подвигу во имя помощи страдающим и обездоленным. «Мое наивысшее желание,—пишут пролетарские дети,—помогать бедным и больным», или—«дать хлеб каждому ребенку, который его не имеет», «вырвать бедных детей из нужды» и т. д.,—сотни детских ответов в этом роде.

Таким образом социально-экономическая обстановка неизбежно воспитывает в пролетарском ребенке социалиста.

Эту мысль К. Н. Корнилов убедительно доказывает в своей брошюре.

Брошюра написана вполне популярно и ее следует рекомендовать, как материал для агитации и пропаганды идей о спасении пролетарских детей от разлагающего влияния обстановки, в которой они живут. Пролетарские дети—единственные подлинные творцы будущего социалистического общества. И чем больше будет уделено забот их воспитанию, тем скорее, тем легче будет осуществить социализм.

К. Левин.

С. А. Левитин. Интересные незнакомцы. (Дети и война). Госуд. Издат. Москва. 1919 г. 166 стр., 20 р.

Содержание. От автора. Предисловие. М. Горького.—Интересные незнакомцы: Письма детей к солдатам. Письма солдат к детям. Сочинения детей, посвященные войне. Рисунки детей.

Приложения. По поводу анкеты. Анкета. Поучительные факты. Открытое письмо к родителям и педагогам.

Книжка С. А. Левитина заслуживает самого серьезного внимания, как один из документов того огромного влияния, какое произвела на детей война.

Можно ли пройти мимо этого вопроса. Можно ли не интересоваться отражением исторических событий на психике детей. Ведь дети—наше будущее...

Вот как говорит об этом в своем предисловии к книжке М. Горький: «Дети—это завтрашние судьи наши, это критики наших воззрений, деяний; это люди, которые идут в мир на великую работу строительства новых форм жизни. Все преступления, вольные и невольные, все ошибки наши и заблуждения, предрассудки, созданные нами, и наша глупость,—все, что оставим мы за собою на земле, все это тяжким гнетом ляжет на тела и души детей».

Мы очень плохо знаем детей, мы плохо понимаем их, и все, что знакомит нас с детскими переживаниями, с этим особым миром детской души, крайне важно и крайне нужно для всех «взрослых»,—будь то воспитатели, родители, учителя, все, кто так или иначе соприкасается с детьми (а кто же с ними не соприкасается?).

Война кончилась. Наша жизнь, участниками которой являются и дети, вступила в новую фазу существования; значит ли это, что книжка С. А. Левитина «устарела». Конечно, нет, потому что те факты и

наблюдения, которые составляют ее содержание, отнюдь не потеряли интереса в психологическом отношении, тем более, что и сейчас идет война, хотя и другого порядка. К сожалению, материал, собранный С. А. Левитиным, взят только из *одной* крестьянской школы Тульской губ. (села Сухановки), но в этом не приходится винить автора: на его призыв, обращенный ко *всем* педагогам и родителям, почти никто не отозвался.

Такова наша инертность, наше пассивное отношение к общественности.

А сколько интересного и важного могли бы дать городские учебные заведения, низшие, средние, высшие, клубы для детей и подростков, лазареты и другие общественные организации.

Какие же выводы можно сделать на основании материалов, собранных в Сухановке. Постараемся формулировать их кратко.

Война и все жизненные явления, вызванные этой войной, внесли в жизнь детей *новые интересы* и дали исход «воле к действию», которой так богаты дети. Они открыли детям доступ в «настоящую» жизнь и дали им возможность принять посильное участие в *общественной* работе, которая расширила и углубила их душевный мир.

Это—с одной стороны.

С другой—война и все, что с ней было связано, содействовало развитию в детях самых нежелательных чувств и стремлений: жестокости, ненависти к противникам без всякого разбора, шовинизма и проч.,—чувств, которые немало способствовали общему огрублению души и неправильно слагающемуся мировоззрению.

Но... сухановские дети только крохотный кусочек нашей родины, и делать какие бы то ни было серьезные выводы на основании их переживаний,—невозможно.

Сейчас Россия переживает крупнейшие исторические события, которые, конечно, глубоко и ярко отражаются в переживаниях наших детей и подростков. Подметить их, собрать ценнейший материал для изучения детской психологии в связи с общественной жизнью—необходимо, и делать это надо, не откладывая, везде и всюду. Может быть, такой материал кое-где уже есть, надо его собрать и сделать общественным достоянием путем печати (детские организации, их уставы и деятельность, протоколы детских собраний, работы, в связи с переживаемым временем, детские журналы, сочинения, письма, рисунки и проч. и проч.). В Москве было открытое собрание в Политехническом Музее по вопросу «Революция и дети»; была и выставка на ту же тему,—где этот материал? Почему не все знакомы с ним? Ведь этот материал может осветить многое, может дать важные указания для педагогической и общественной работы в данное время.

Разбираемая книга явилась результатом «открытого письма к родителям и педагогам»; не следует ли повторить это обращение с просьбой собирать и направлять в определенное место материал, иллюстрирующий влияние революции и переживаний данного времени на детскую психику?

Чем скорее это было бы сделано, тем лучше.

М. Свентицкая.

С. Полтавский. «Новому ребенку новая сказка». Этюд для родителей и воспитателей. 111 стр. Изд. Сарат. Губернск. Агентства Центропечати. Саратов. 1919 г.

Небольшая книжечка интересна, главным образом, как голос провинции. Силою вещей в настоящее время разные концы земли русской так разобщены, что этот голос редко доходит до центра, и нам кажется порой, что там, на окраинах, мысль совсем замерла.

Автор поднимает старый вопрос о сказке для детей. Главные положения, развиваемые им в его книжечке, следующие:

1) Сказка нужна для детей, она близка, доступна им, увлекает их гораздо больше всякого рассказа; в доказательство этого автор приводит случай с мальчиком, который очень рано начал курить; уговоры бросить курение не помогали, но когда отец рассказал ему сказку о курившем мальчике и о последствиях этого, сын разразился рыданиями и... бросил курить; другой случай с двумя девочками: они очень равнодушно выслушали рассказ о превращениях капли воды, но были в восторге от того же рассказа в форме сказки: «Две снежинки».

2) Народная русская сказка не нужна для современных детей и даже вредна им: «она наполняет ум ребенка бесплодным фантазерством, которое подчас жестоко ломает детскую душу» (стр. 17); все образы сказки—колдуны, русалки, ковер-самолет и т. д. совершенно чужды ему; эта сказка совсем не дает знания подлинной жизни; из народных сказок можно оставить только сказки о животных, да еще о морозе, ветре и т. п.

3) Настоящая, хорошая сказка, нужная современному ребенку, должна связывать фантазию «ребенка с окружающей его реальной жизнью» (стр. 19); автор рекомендует сказки-импровизации на самые разнообразные темы — научные, общественные, моральные, социальные и т. д.; в конце книги приложены 3 его такие сказки: «Две снежинки», «О Хехексе и Плаксе», «О том, как родилась на земле несправедливость». Образцом таких сказок он считает «Сказки природы» Эвальда.

4) Сказку не следует давать читать детям или читать им, ее следует им рассказывать («перенесение сказки со страниц книги в живую человеческую речь»—стр. 45); сказка в книжке «представляет собою вечно неизменное сочетание слов; повторение ее быстро теряет для ребенка свою привлекательность» (?!); сказка-импровизация при пересказывании всегда дает новые слова, подробности, и такую разнообразную сказку ребенок будет слушать бесчисленное количество раз (стр. 47).

Что сказать обо всем этом? Может быть, это и правильно, что следовало бы детям связывать фантазию сказки с современной жизнью, но такие сказки ни в каком случае не открытие автора; они существовали и будут существовать; таковы ведь очень многие из писателей сказок—О. Уайльд, О. Шрейнер (трансваальская писательница), в очень многих сказках даже старик Андерсен и т. д. и т. д. Пусть найдется автор, который сумеет так же талантливо превратить в сказку все самые жгучие современные вопросы,—мы будем очень рады этому.

Однако на-ряду со сказками такого рода все же должна остаться для детей и народная сказка, легенда, эпос,—остаться еще на многие годы. Пусть образы ее далеки от нашей современности, но они близки детям, стоящим в духовном отношении несравненно ближе к тем людям, которые создавали эти сказки, чем к нам; кроме того, почти все моральные, очень многие общественные понятия в сказках остаются вечными как для наших дней, так и для будущего (воспитатель, без сомнения, вправе делает отбор); наконец, в этих сказках так неизмеримо много красоты, поэзии (и в форме и в содержании), как едва ли в какой индивидуальной сказке, а тем более в таких сочиненных, надуманных сказках, как примерные сказки Эвальда. Отнимать народную сказку от детей было бы преступлением.

Что лучше рассказывать сказку, а не читать ее—с этим вполне можно согласиться; но это тоже не ново: ведь, все «кружки рассказчиков» (а они даже у нас, в России, существуют уже не один год и непрерывно множатся) оттого и взялись за рассказывание сказки. Рассказывание имеет громадное зна-

чение и громадные преимущества, но наряду с этим нельзя отрицать ни чтения сказок вслух, ни чтения самими детьми сказок — и то и другое может тоже увлечь детей, и слушать любимую сказку много раз в чтении и перечитывать ее сам ребенок будет с неменьшим наслаждением, чем слушать ее в рассказе,— в этом автор глубоко неправ.

Итак, книжка не дает ничего особенно нового и в отдельных положениях не всегда можно согласиться с автором. Она, однако, будет интересна специалистам, так как затрагивает очень важный и не вполне освещенный вопрос.

З. Павлова-Сильванская.

Библиография журнальной литературы по вопросам внешкольного образования за послереволюционный период (1917—1919 г.г.) Москва. 1920 г. 30 стр.

Среди русского пролетариата социалистические идеи получили чрезвычайно широкое распространение и уже служат ему путеводным маяком. В близком будущем, с фактическим осуществлением социальных начал, этим идеям предстоит не только еще большее теоретическое распространение, но и роль творческого фактора в предстоящей стране огромной созидательной практической работы. Отрицая самые устои капиталистического общества, стремясь переустроить его на основах обобществления земли и средств производства, они, разумеется, должны затрагивать все без исключения стороны государственного и общественного быта.

Не могут они не касаться и вопросов образования.

Что сделано в этой последней области, вернее говоря, в сфере внешкольного образования, свидетельствуют материалы библиографического подотдела внешкольного отдела Н. К. П. В интересах многочисленных работников по внешкольному образованию, вышеназванный подотдел сделал выборку всех наиболее ценных статей из имеющейся у него журнальной литературы и издал перечень их в предлагаемом указателе.

Для указателя взяты были статьи из 66 журналов и размещены по следующим рубрикам: 1) Народное образование и социализм. Строительство пролетарской культуры. 2) Общие вопросы внешкольного образования. 3) Библиотечное и книжное дело. 4) Школы и курсы для взрослых. 5) Клубы. Народные дома. 6) Народные университеты (лекционное дело). 7) Вопросы искусства (ст. общего характера). 8) Театр. Кинематограф. 9) Музыка, пение, изобразительные искусства. 10) Выставки и музеи. 11) Экскурсии.

Рассматривая статейный материал с количественной стороны по отдельным рубрикам, видно, что главное внимание в журнальной прессе уделено было театру. Таким образом последняя форма внешкольного образования в пережитый период войны и разрухи являлась наиболее подходящей и отвечающей настроению народных масс.

Ник. Сомов.

М. Н. Покровский. Русская история в самом сжатом очерке. Части I и II. От древнейших времен до второй половины XIX столетия. Государственное Издательство. Москва 1920. Стр. 224. Цена 69 руб.

Новая работа М. Н. Покровского является популярным обобщением его трудов по русской истории. Она «обращается к тому же читателю, что и «Азбука коммунизма» тов. Бухарина». Но было бы большой ошибкой думать, что новая работа М. Н. Покровского окажется полезной только сознательным рабочим. Научные достоинства «Русской истории в самом сжатом очерке» настолько огромны, что она должна сделаться обязательным руководством для учащихся и слушателей решительно всех тех учебных заведений, где дается политическое воспитание. Партийные школы, школы 2-й ступени, педагогические курсы, всевозможные полит.-просвет. курсы, школы-клубы для рабочей молодежи, рабочие факультеты должны приобрести эту книгу М. Н. Покровского в таком количестве, чтобы каждый учащийся, каждый слушатель мог иметь ее в личном пользовании. Более того—ни один преподаватель русской истории перечисленных учебных заведений отныне не может обойтись без нее,—настолько важна она, как руководство в отношении научного метода и в отношении содержания.

В новой книге М. Н. Покровского со свойственной автору силой и смелостью истолкованы наиболее важные эпохи русской истории в свете марксистского метода, которым автор владеет в таком совершенстве.

В смысле чистоты метода книга М. Н. Покровского—единственная на русском языке.

Литературные достоинства новой работы М. Н. Покровского поражают читателя теми особенностями, которые вообще свойственны автору: необыкновенно глубокие и сжатые характеристики исторических явлений и лиц, блестящее остроумие и изумительная лаконичность.

Настоящая книга заканчивается народнической революцией.

Пожелаем, чтобы в ближайшем будущем автор выпустил в свет и 3-ю часть «Русской Истории в самом сжатом очерке», в которой будет дано марксистское истолкование событий русской истории конца XIX-го и начала XX-го веков.

К. Н.

М. Н. Покровский (при участии Н. М. Никольского). «Русская история с древнейших времен». Изд. 3-ье т-ва «Мир», М. 1920 г. 4 тома (первое изд. в 5 т.).

М. Н. Покровский. «Очерк истории русской культуры». Части I и II. Изд. 3-е т-ва «Мир». Москва.

Теперь уже никто не сомневается в том, что «Русская история с древнейших времен» М. Н. Покровского—труд огромный, исключительной важности в научном изучении истории России. «Русская история с древнейших времен» от начала до конца—оригинальное и единственное в своем роде исследование; в ней впервые дано цельное обобщение истории России с материалистической точки зрения, впервые изучение русской истории твердо поставлено на научную основу.

М. Н. Покровский, завершивший пятитомную работу по истории России, не почил на лаврах, не остановился в работе исследования русской истории при свете марксистского метода. Вслед за «Русской историей с древнейших времен» он приступил к истории русской культуры и уже успел выпустить в свет две части новой работы под названием «Очерк истории русской культуры».

Было бы заблуждением думать, что эта новая работа М. Н. Покровского является компиляцией «Русской истории с древнейших времен» или конспективным ее изложением. М. Н. Покровский и в «Очерке истории русской культуры» дал совершенно самостоятельное исследование, по своему научному значению не менее ценное, как и «Русская история с древнейших времен».

«Очерк истории русской культуры»—законченная, полная цельная картина экономического, политического, религиозного и идеологического развития России. В первой части «Очерка» дана история хозяйства России в связи с историей возникновения и развития общественных классов и сделан обзор

развития права и учреждений. Во второй части «Очерка» дана эволюция религиозных представлений русского народа и анализ политических идеологий. В третьей части автор обещает остановить главное внимание на общественной стороне русской поэзии и русского искусства.

В своей новой работе М. Н. Покровский с таким же успехом, как и в предыдущем своем труде, приложил общенаучный метод к изучению исторических явлений и доказал, что «научное понимание истории есть ее материалистическое понимание», что история — наука, что «история культуры есть одна из естественных наук». Обладая редким даром исследования, М. Н. Покровский в своей новой работе показал, что для изучения истории вполне открыты главные средства научного познания: *непосредственное наблюдение и опыт.*

Можно без преувеличения сказать, что своей новой работой М. Н. Покровский в истолковании исторических явлений нанес смертельный удар идеалистической точке зрения, которая преобладала до сих пор как в элементарных учебниках и пособиях, так и в самых солидных исследованиях. Оперируя приемами и способами точного исследования, М. Н. Покровский устанавливает совершенно новые точки зрения на все стороны культурного развития России. В короткой заметке нет никакой возможности подробно остановиться на этой самой важной стороне нового труда М. Н. Покровского. Довольно будет, если укажем на то, что в экономическом развитии России М. Н. Покровский устанавливает три стадии: первобытное коллективное хозяйство (племенное или семейное), ремесленное хозяйство и хозяйство капиталистическое. Все прежние схемы (периоды охоты, скотоводства, земледелия и т. д.) в корне разрушаются М. Н. Покровским.

Обладая в совершенстве способностью научного исследования, М. Н. Покровский с легкостью и успехом проделывает ту же разрушительную работу в отношении идеалистических теорий в области права, религии и идеологии, но опираясь на новые факты и на строго объективные научные методы исследования, он и здесь дает истолкования и построения материалистического характера.

Для лиц, только что приступающих к изучению истории культуры, очень ценно является библиография «Очерка». В ней дана оценка наиболее важных книг. Благодаря этой оценке, читатель, при пользовании указанными в библиографии пособиями, будет сразу же поставлен на твердую почву.

С огромным нетерпением мы ждем выхода в свет третьей части «Очерка истории русской культуры», где автор обещает дать эстетическое отражение общественных отношений в русской поэзии и в русском искусстве. В области истолкования фактов литературы и искусства накопилось слишком много идеалистических предрассудков, и мы верим, что М. Н. Покровский сумеет очистить поэзию и искусство от этих пережитков прошлого.

К. Н.

Вл. Волжанин. «Русь». Начальный курс родной истории. Издательство О. В. Богдановой. Ч. I. Петроград. 1919 г. 120 стр.

В предисловии к учебнику Вл. Волжанин говорит, что «в начальном курсе образность в передаче родной старины необходима, но еще недостаточна,— здесь нужна также и народность в освещении. Русская школа жестоко наказана за небрежение к национальным устоям своего бытия» и т. д. Словом—в 1919 году Вл. Волжанин решил конкурировать с Иловайским. И в первой части своего учебника это дело он выполнил настолько успешно, что Ученый Комитет М. Н. П. усиленно рекомендовал бы его учебник и Вл. Волжанин пожал бы обильную жатву.. Но—увы!—нет больше Ученого Комитета. И прекрасно изданная книжка его, очевидно, будет обращена в бумажную массу, а дальнейшие части учебника, конечно, останутся в портфеле автора.

Надо только удивляться, какими неисповедимыми путями могла появиться на свет божий в красном Петрограде в 1919 г. книжка Вл. Волжанина, ибо ей совсем не место в Советской России.

К. Н.

Е. Лазарев. «Воспоминания об освобождении крестьян». Изд. «Сеятель». М. 1918 г. 91 стр.

Автор начинает свою книгу таким признанием: «Для людей, меня знающих давно, не секрет, что я отличаюсь баснословным беспамятством. Имена самых близких мне людей или только что произнесенные имена быстро улетучиваются из моей памяти. Переданные по телефону имя, отчество и фамилия мне редко удается донести в целости до соседней комнаты».

При таких условиях, казалось бы, весьма рискованно писать воспоминания о событиях, происходивших более 50 лет тому назад. Но оказывается — память гр. Лазарева обладает особыми свойствами. Дело доходит до того, что гр. Лазарев «помнит» не только обстановку, но и момент своего рождения. Жаль, что гр. Лазарев, вероятно, из скромности не сообщает нам своих воспоминаний о тех моментах, кои он провел в утробе матери. Во всяком случае, это был бы драгоценный материал для изучающих психологию детского возраста.

Свои воспоминания гр. Лазарев начинает «прямо с давно прошедших времен» и с места в карьер сообщает очень ценный материал для людей, ничего и никогда не слыхавших о русской деревне. Автор повествует в эпическом тоне: «Истинно русская черная изба искони веков была снабжена крупными, толстыми и жирными «черными» тараканами, тогда как в белой избе водились преимущественно привезенные из чужих земель, вместе с белыми трубами, тонкие, поджарые и рыжие тараканы, которых и называли в отличие от истинно-русских—пруссаками». В другом месте книги (стр. 29) гр. Лазарев еще раз обращается к теме о «жирных черных тараканах-русаках» и «сухопарых рыжих пруссаках, которые плодились и размножались, как песок морской» и которые стали потом вытеснять «русаков». Какой богатый материал для энтомологов, для биологов (подумайте—песок морской может плодиться и размножаться...), для теоретиков национализма и для патриотов своего отечества!

В книжке много содержится автобиографического материала. Трудно удержаться и не привести хотя бы небольшую цитату из начала автобиографии гр. Лазарева, дабы иметь определенное суждение о его мемуарах.

«Я помню, что я родился в барской бане на полке, на том самом полке, где впоследствии мне столько раз приходилось мыться с своей матерью. Я помню, что эту баню одна добрая фея, пожелавшая быть моей крестной матерью, велела протопить с нарочитой целью—дать мне возможность в надлежащем тепле и с надлежащим комфортом провести первый день моего рождения. И, действительно, в этих видах лучшего, более уютного и более укромного уголка, по тем временам, нельзя было найти во всей окрестности. Я, как сейчас, вижу свежую солому, разостланную на полке и покрытую какими-то самотканными одеяниями, — постель, на которой я впервые увидел божий свет» и т. д.

Спрашивается—зачем это все написано и напечатано? И кому все это нужно?

О самом освобождении крестьян автор говорит мало.

«Философия истории» у гр. Лазарева более, чем примитивная. Он уверяет, что «исторический акт

19 февраля... был и останется навсегда величайшим социальным переворотом на Руси, таившим в себе акт 17 октября, как и все другие, имеющие последовать, акты».

Однако о «последующих актах» гр. Лазарев отзывается далеко неодинаково. Вот какой дифирамб поет он Учредительному Собранию: «Для устройства нового государства, для обеспечения судьбы всех будущих поколений русского народа было избрано Учредительное Собрание из излюбленных людей. Свет русской свободы озарил весь мир и преисполнил радостью народы всего света. Русский народ впервые получил подлинную волю и подлинную землю... Без Учредительного Собрания во время революции всякий, самый многочисленный народ, превращается в пыль и ничтожество».

Далее несколько комплиментов по адресу Советской власти.

«Учредительное Собрание,—новый хозяин русской земли, представляющее свободную волю народную, *по воле злых духов разогнано*». Так и напечатано: «по воле злых духов».

Пояснений к этим докладам не приходится делать. Но что это за «Сеятель», который сеет такой мусор? Не говоря о тенденциях, воспоминания гр. Лазарева представляют такую бессодержательную дребедень, на которую эсеровскому издательству вряд ли стоило затрачивать бумагу.

К. Н.

С. И. Барыков. «Под игом самодержавия». Изд. «Сеятель». М. 1918 г. 120 стр.

Автор в популярной форме стремится рассказать историю самодержавия в России. Обильным количеством фактов старается он иллюстрировать насилия, которые творились царями над русским народом.

Книжка написана приторным языком, подделкой под простонародную речь. Главным недостатком книжки является совершенно неправильное истолкование природы самодержавия. Автор не подозревает того, что самодержавие — орудие политического и социального господства дворянства.

В книжке много и фактических недочетов. Так, напр., говорится, что после смерти Годунова «настали на Руси тяжелые годы, наступило так называемое смутное время». Автор наивно уверяет, что «смутное время» произошло оттого, что «царский престол стал переходить из рук в руки», только ленивый не захватывал его. В книжке нет даже и отдаленного намека на то, что «смутное время» — это крестьянская революция. Не лучше обстоит дело у автора и с объяснением конца «смуты»: «Так как старый царский род прекратился, самозванцы и боярские ставленники всем надоели страшно, а землю русскую смутами разорили вовсе, то решили, наконец, выбрать себе нового царя всем Земским Собором, всей землей»... О том, кто и как победил, кто и как собрал Земский Собор для выборов нового царя, — об этом ни звука.

Автор в трех местах уверяет, что Павел I — сын Екатерины II и Петра III... Первая Дума была разогнана за то, что хотела передать «частно-владельческие земли недостаточным крестьянам»... Комично звучит в 1918 году уверение, что уплата одних процентов по иностранным займам обходится русскому народу в $2^1/_2$ миллиарда ежегодно.

Принимая во внимание перечисленные недочеты, книжку Барыкова нельзя признать вкладом в популярную литературу по русской истории.

К. Н.

Е. Сельский. «По пути к свободе». 1918 г.

Автор просто и литературно излагает, не всегда, однако, с требуемой глубиной, учения русской социалистической мысли XIX—XX вв. Обнаруживая в педагогической части работы достаточную объективность в изложении противоположных, несходных, борющихся направлений, автор при оценке современности впадает в довольно резкий субъективизм. Все же, при бедности популярных общих очерков на данную тему, брошюра заслуживает известного внимания, тем более, что указанные погрешности автора против объективизма исправлены событиями конца 1917 г. и последующими.

А. К.

А. П. Пинкевич. «Лекции по методике школьного естествознания». Лекции, читанные на августовских областных учительских курсах 1918 г. в Петербурге. Изд. «Отдела подготовки учителей Ком. Нар. Просв., союза коммун. с.-в. области». П. 1919 г. 152 стр.

Прочитанный автором курс составился из шестнадцати лекций, содержание которых в общих чертах сводится к следующим темам:

Задачи курса. Естествознание и естественно-научный метод.

Детская психология и роль естествознания в школе. Естествознание, как учебный предмет, естественно-научный метод в школе; типы уроков, практические указания для учителя. Экскурсии. Распределение материала, ход преподавания. Внешкольные занятия. Очерк истории, методики, естествознания. В приложениях—оборудование «Кабинета природоведения» в начальной школе, указатель литературы для учителя, образцовый урок и примерная программа курса естествоведения.

«Лекции по методике школьного естествознания» во многом повторяют более пространное руководство того же автора «Методика начального курса естествоведения» (природоведения) изд-ва «Жизнь и знание», 1917 г. Эта полезная книга достаточно известна в педагогических кругах и в течение короткого промежутка времени выдержала три издания, главным достоинством ее является тщательная разработка практических указаний и внимание, уделяемое вопросам преподавания естествоведения в начальной школе, а основным недостатком — излишняя догматичность, с которого автор высказывает то или иное свое положение.

Революция, разделяющая время появления той и другой книги, не могла не отразиться на содержании «Лекций», но переработать свой курс настолько, чтобы он стал подлинной методикой естествоведения для трудовой школы, автору не удалось. Конечно, принципы трудовой школы, связывающей обучение с жизнью, не могут пугать преподавателя естественника, и в новых требованиях он легко может уловить знакомые ему ноты; однако, было бы слишком поспешным устанавливать полное тожество между лабораторным методом школьного естествоведения и трудовым методом новой школы, как это делает автор в своей 5 лекции. Мысль о тесной органической связи обучения с производительным трудом остается чуждой автору и, напр., на стр. 84—85 «Лекций» он высказывает свой отрицательный взгляд на введение в школу изучения сельского хозяйства.

Тем не менее, если и с появлением «Лекций» А. П. Пинкевича методика естествоведения для русской трудовой школы все еще остается ненаписанной, то все же преподавание, приводимое по эвристическому методу, который пропагандирует автор, с широким использованием активности самих учащихся, должно дать школе переходного времени наиболее правильный подход к новым требованиям, выдвигаемым положением о единой трудовой школе, и его методы представляют собою чрезвычайно ценный материал, которым не вправе пренебрегать новая школа. Поэтому «Лекции» А. П. Пинкевича

являются чрезвычайно ценным руководством для школьного работника, имеющего дело со школою I ступени; много полезного извлечет из них и преподаватель школы II ступени, если только он не имел случая ознакомиться с более обстоятельной «методикой» в издании 1917 года. Следует отметить, что лекции А. П. Пинкевича изложены чрезвычайно ясно и доступно, сохранив и в печатном виде характер живой устной речи, и заключают много полезных практических указаний для школьного работника вместе с исчерпывающим списком литературы.

А. Яхонтов.

Д-р Остергаут. «Жизнь растения в опытах». Пер. с 7 англ. издан. Е. Р. Гюббенет и В. А. Бриллиант, под ред. А. А. Рихтера. С 252 рис. в тексте. Изд. А. Ф. Девриена. Петроград, 1917 г., стр IV—476.

Книга состоит из десяти отдельных глав, рассматривающих жизнь растения с самых разнообразных сторон, начиная от «первых шагов пробуждения семени» (гл. I) и кончая «образованием новых растительных видов» (гл. X). От всех прочих руководств, появившихся на русском языке под сходными заголовками, книга Остергаута отличается совершенно оригинальным планом. Характерно, что сам автор в предисловии отмечает, что при проработке материала «не важно, придерживается ли работающий порядка изложения книги или выбирает опыты по своему вкусу, перескакивая с одной главы на другую».

Большинство школьных руководств, трактующих о жизни растений, представляют собою более или менее урезанные и упрощенные повторения университетских учебников, и описываемые в них опыты достаточно примелькались каждому преподавателю-естественнику еще с университетской скамьи. Книга проф. Остергаута носит иной характер: в ней учитель встретит достаточно материала, над которым ему придется задуматься, так как готовых ответов из университетского курса он в своей памяти может и не найти. Автор поэтому вполне прав, предназначая свою книгу «одинаково и для учителя и для ученика» — оба они будут поставлены ею в положение научных исследователей, доходящих до познания законов и явлений эвристическим методом. Книга проф. Остергаута ни в коей мере не является книгою для чтения, подобно многочисленным популяризациям на ту же тему; еще в меньшей степени она похожа на учебник, предназначенный для заучивания излагаемых в нем научных истин, так как автор все время имеет в виду активную проработку ботанического материала с растительными объектами в руках и с простейшими, часто своеобразно импровизированными приборами, в состав которых входят и обломки старого зонтика (стр. 13) и плоскогубцы в сочетании с пружинным безменом (стр. 50) и тот же безмен с машинкою для выжимания плодов (стр. 55), и потому ставит перед занимающимся целый ряд вопросов и задач, воздерживаясь от подсказывания на них готовых ответов.

Помимо обычных в подобного рода руководствах чисто физиологических вопросов, книга проф. Остергаута уделяет достаточно внимания и изучению почвы и методам ее обработки; таким образом, она перекидывает мост от чистой ботаники к агрономии и указывает дорогу к ознакомлению с тою наукой, которая обязана своим происхождением в значительной степени русской почве и русским ученым, оставаясь, однако, вне круга ведения общеобразовательной школы. Ценною особенностью «Жизни растения», как школьного руководства, являются также новые для школы элементы экспериментальной морфологии, как, напр., получение кактусообразных побегов картофеля (стр. 346—348) и листоносных побегов хрока (стр. 362), представления такой возможности «лепить органические формы» (выражение покойного К. Н. Тимирязева) мы должны признать важным дидактическим средством при проработке биологии с эволюционной точки зрения. Большой интерес представляют и приводимые автором факты из области американской агрономии, выясняющие значение отбора, в три года превращающего озимую пшеницу в яровую и обратно (стр. 375).

Некоторые частные замечания, которые может вызвать книга Остергаута, сводятся к следующему. Приводя факт пышного развития цветов у альпийских растений, автор не дает ни толкования этого обстоятельства, ни наводящих указаний для его разъяснения. В главе X («Образования новых растительных видов») автор, говоря об изменчивости и образовании гибридов, приводит результаты опытов, полученные Бербанком и *ни одним словом* не упоминает о тесно связанных с гибридацией менделевских законах наследственности, которые составляют содержание создавшейся за последние десятилетия новой научной дисциплины-генетики. Персональные сведения о крупных ученых, работающих над разрешением затрагиваемых в книге вопросов, слишком недостаточны, так что, напр., в главе IX (О процессах гниения и брожения и о болезненных микроорганизмах) имя Пастера можно уловить только в названии пастеровского раствора, рецепт которого приводится автором; в главе X (Об образовании видов) слишком кратко упоминание о работах Дарвина, имя которого для читателя решительно заслоняется именем Бербанка. Некоторые объекты для опытов и наблюдений, рекомендуемые автором, недоступны для нашей школы: таковы, напр., кокосовый орех (стр. 57—60) и тюльпановое дерево (стр. 223). Некоторые из иллюстраций, не в пример прежним изданиям фирмы Девриена, вышли слишком мутно и неразборчиво.

В общем книга проф. Остергаута, вполне соответствуя духу новой трудовой школы, может быть рекомендована для школ 2-й ступени в качестве превосходного руководства для проработки основных вопросов ботаники (хотя и не исчерпывает предмета в его целом).

А. Яхонтов.

И. И. Никитинский. «Родная Природа». Первая книга по природоведению в начальной школе. Изд. «Начатки знаний», 56 стр., цена 6 руб. 50 к.

В нашем распоряжении был ряд различных курсов природоведения, составленных применительно к официальным программам. Среди этих книг были очень интересные и хорошие книги, но все они были учебниками в той школе, в которой так широко применялось задавание уроков на дом даже и по природоведению. Мы решительные противники всех этих «курсов природоведения» в новой трудовой школе и прежде всего вот почему. Все эти курсы приноровлены к определенной программе; программа же всегда сковывает творческую работу учителя, она ведет по тем путям и мысли ученика, по которым не всегда хочет итти эта упрямая молодая ищущая мысль ребенка: идет в классе изучение по книге гранита, а мысли ученика в это время заняты происходящим за стенами школы явлением грозы; мысль ученика пытается разрешить вопрос, почему муха ползет на стенку, а учитель рассказывает (без микроскопа), что растение построено из клеточек и т. д. и т. д. Внедрение в головы учеников вопросов прежней официальной программы результата большого за собой не имело, что было осознано значительной массой учительства прежней средней школы, которое все больше и больше стало

переходить на путь так называемых «практических занятий». Прохождение курсов природоведения при практических занятиях, вернее практические занятия по природоведению в самой школе давали больший результат, и проходили такие занятия с большим интересом и увлечением.

Поэтому мы являемся сторонниками и теперь различных практических занятий по естествоведению в школе I ступени.

К изложению вопросов, затрагиваемых «курсом природоведения», подходит и указанная книжечка Никинского «Родная природа». Автор разгруппировал ряд вопросов и тем по следующим отделам: I) Дома и в огороде. II) В поле и на лугу. III) В лесу. IV) На речке. Самая группировка вопросов по указанным четырем отделам совершенно случайна. Если же мы перечислим статьи хотя бы I отдела: (Кошки и котята. Пегашка. Курица и цыплята. Утки. Гуси и канарейки. Как воробьи воспитывают детей. Как мы развели садик. Прорастание семян. Цветок мака. Крапива и крапивные черви. Как пауки строят сети.), то нам еще резче бросится случайность в подборе материала. Самое изложение всех этих статеек не может вызвать у ученика большей интерес, чем страницы из любого курса природоведения. Статьи не ярки, не изложены красивым художественным языком и совершенно не занимательны, мало они дают и материала, развивающего ум ученика. Например, в статье «Пегашка» на III+2 стр. рассказывается тяжелым и сухим языком такой материал, который знаком всякому школьнику; во всей статье дается полностью только одно наблюдение об «участии языка при перекладывании травы на зубы». Таковы в общем и все остальные статьи. Встречаются в них и такие фразы, которые следует подправить: напр., «из них один сизый селезень — это как бы в роде петуха»(!). Неверного и укоренившегося термина называть гусениц червями следует положительно избегать и вводить точное название, упоминая, быть может, о «червях» только в сноске.

В статье «Верба» совсем нет ни слова о пестике вербы; в статье «Комар» сказано: «разведутся личинки и куколки и тут» (в кадке), а откуда, так и не выяснено и т. д. и т. д. Рисунки в книге небрежны и плохи (стр. 19, 24, 33 и т. д.). Словом, «Родная природа» совсем не на высоте современных требований, предъявляемых к учебнику со стороны новой трудовой школы. Нам положительно жаль в настоящее время бумаги, которая затрачена на эту «новую книжку по природоведению» в то время, когда есть много отдельных интересных брошюр разных авторов, завоевавших себе известность и заслуживающих самого широкого распространения, но почему-то до сих пор не переизданных (напр. Рубакина, Чеглока, Лункевича, Кайгородова и пр.). На переиздание указанных брошюр необходимо обратить особенное внимание. Государственное Издательство должно воздерживаться выдавать разрешение на бумагу для печатания разных «новых книг» без утверждения их соответствующими теоретическими отделами.

С. Н. С.

Н. Каменщиков. «Графическая таблица логарифмов». Классное пособие для трудовой школы. Москва. Изд. К-та памяти В. М. Бонч-Бруевич.

Таблица состоит из 9 строк, в каждой рядом 2 линейки — черная, на которой помещены числа, и красная—с логарифмами. Числа даны от 1 до 1000. Числа можно отсчитать с точностью до 0.25. Логарифмы даются точно до 2-х знаков для чисел от 1 до 400 и до 3-х знаков для чисел от 400 до 1000, 3-й и 4-й знак можно приблизительно отсчитать на глаз.

Достоинство таблицы — весьма легкий способ отыскания логарифма и № тезиса и большая наглядность ее. Удобство пользования против неграфических таблиц несомненное. Точность для практических расчетов вполне достаточная.

Недостаток таблицы—неудовлетворительность объяснения способа пользования, там нет указаний на точность и порядок ошибок. Кроме того, нетрудно было бы дать точный 3-й знак для логарифмов чисел от 300 до 400.

Несмотря на некоторые недочеты, таблица может быть смело рекомендована для школ. Она принесет несомненную пользу.

А. В. Васильев. «Целое число». Исторический очерк с 24 портретами и рисунками в тексте и отдельной таблицей. Изд. Научного Книгоиздательства. П. 1919 г. Ц. 80 р.

Книга содержит историю развития основного понятия математики — *о целом числе*, начиная *от возникновения примитивных* числовых понятий у первобытного человека и кончая современными выводами высшей теории чисел. В блестящем изложении автор прослеживает тезис понятия о целом положительном числе и эволюции его у народов древнего Востока, у греков, индусов, арабов, в эпоху возрождения наук и искусств в Европе, затем рассматривает результаты работ крупнейших представителей науки теории чисел: Фермата, Эйлера, Лагранжа, Летандра и Гаусса и заканчивает изложением основных идей современной высшей арифметики, каковы понятия о классах чисел, числовых функциях, алгебраических числах. При этом изложение везде отличается строгою научностью, но в то же время и достаточною простотой. Книга содержит много биографических сведений о выдающихся ученых, работавших в области теории чисел, и их портреты. Вторая половина книги написана очень сжато, и автор просит смотреть на нее скорее, как на программу нового сочинения, которое должно полное изобразить развитие теории чисел после Гаусса.

И. Ч.

ХРОНИКА.

Работа отдела подготовки учителей Н. К. П.

(С июня 1918 г. по январь 1921 г.).

Отдел подготовки учителей в своей работе неизменно руководился принципом: создание нового учителя—могучий фактор в построении трудовой социалистической школы. Социалистическая школа станет фактом только при одном условии, если для нее будут подготовлены учителя-социалисты.

При достижении этой цели отдел подготовки учителей встретился с огромными на первых порах, казалось, непреодолимыми трудностями. Саботаж верхов русского учительства после октябрьской революции привел к тому, что до лета 1918 года в области подготовки новых учителей Наркомпросу ничего не удалось сде-